



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

BEATRIZ SANTOS DE OLIVEIRA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: TEMPOS DE ADMIRAR,
REFLETIR E RECONSTRUIR**

**JOÃO PESSOA
2019**

BEATRIZ SANTOS DE OLIVEIRA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: TEMPOS DE ADMIRAR,
REFLETIR E RECONSTRUIR**

Monografia apresentada à Coordenação do curso
de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba,
tendo como exigência parcial para obtenção do
Título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Walkíria Pinto de
Carvalho

.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663a Araújo, Beatriz Santos de Oliveira.

Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização: tempos de admirar, refletir e reconstruir / Beatriz Santos de Oliveira Araújo. - João Pessoa, 2019.

62 f. : il.

Orientação: Walkíria Pinto de Carvalho.

Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Avaliação. 2. Anos Iniciais. 3. Ensino Fundamental.
I. Carvalho, Walkíria Pinto de. II. Título.

UFPB/BC

BEATRIZ SANTOS DE OLIVEIRA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: TEMPOS DE ADMIRAR,
REFLETIR E RECONSTRUIR**

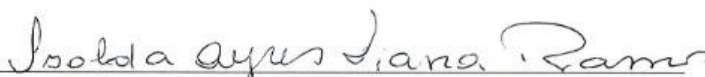
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências para obtenção da Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em 16 de maio de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Ms. Walkíria Pinto de Carvalho – UFPB
Orientadora



Prof.^a Esp. Isolda Ayres Viana Ramos – UFPB
Examinadora



Prof.^a Dr.^a Maria Erenilza Pereira – UFPB
Examinadora

Dedico este trabalho final a Deus, que me deu força, saúde e poder; a, minhas filhas e do meu Esposo por sua compreensão diária e por estarem sempre presentes em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus por ter estado comigo todos momentos desta longa caminhada, sempre me dando inspiração, força e coragem para vencer as barreiras encontradas durante todo o percurso, guiando-me e iluminando-me até a conclusão deste trabalho.

Ao meu esposo por sempre acreditar e encorajar, motivando-me nessa jornada. Agradeço imensamente pelas suas renúncias para me ajudar a tornar realidade este sonho.

As minhas filhas, pelas quais superei as dificuldades, me dediquei e venci os obstáculos que a vida impôs.

A minha mãe que me ensinou, através da sua força de vontade, a ser forte e não desistir facilmente, mesmo diante das dificuldades.

À professora e orientadora Walkíria Pinto de Carvalho, desde as preciosas aulas de Língua e Literatura e Ensino de Português até as orientações deste trabalho final e por suas contribuições para enriquecê-lo.

A todos os professores e professoras, que direta e indiretamente contribuíram para minha formação docente. Na construção do saber, cada um com uma prática pedagógica diferenciada, singular e significativa.

Também, agradeço o carinho com que fui recebida pela diretora e todos os professores da escola que contribuíram para minha pesquisa de campo.

Em suma, sou grata por tudo e a todos, que de modo geral contribuíram para minha vida pessoal e profissional.

Avaliar é uma relação entre educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos.

(FREIRE E MACEDO 1990)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo identificar como ocorre o processo de avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pretendendo analisá-lo. A partir desse objetivo, optamos pelos objetivos específicos, tais como identificar a prática avaliativa adotada pelos professores, o que inclui investigar a prática do *feedback* e a relação entre as modalidades e os instrumentos de avaliação. Observando a disposição dos docentes optarem pela modificação desses últimos, ao se depararem com a ineficiência de alguns deles. Para esse estudo, além da realização de uma pesquisa bibliográfica, houve também a execução de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, tendo como instrumento para a coleta de dados um questionário misto, aplicado com os professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do ciclo de alfabetização, na Escola Municipal José Albino Pimentel, da Comunidade Quilombola de Gurugi, cidade de Conde, estado da Paraíba. Após a análise interpretativa dos dados, os resultados alcançados apontam a necessidade de o corpo docente refletir sobre sua prática avaliativa investindo na melhoria, a fim de que as modalidades avaliativas sejam adotadas com o devido equilíbrio, e que as mesmas se coadunem com os instrumentos avaliativos acompanhados de adequados *feedbacks*.

Palavras-Chave: Avaliação. Anos Iniciais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research aims to identify how the evaluation process occurs in the initial years of Elementary School, intending to analyze it. Based on this objective, we opted for the specific objectives, such as identifying the evaluation practice adopted by teachers, which includes investigating the practice of feedback and the relationship between assessment modalities and instruments, observing the willingness of the teachers to choose to modify the latter, when faced with the inefficiency of some of them. For this study, besides conducting a bibliographical research, there was also the execution of a field research, with qualitative approach, having as a data collection instrument a mixed questionnaire, applied with the teachers who teach in the initial years of elementary education, from the literacy cycle, at the José Albino Pimentel Municipal School, from the Quilombola Community of Gurugi, Conde city, state of Paraíba. After the interpretative analysis of the data, the results show the need for the faculty to reflect on their evaluation practice by investing in the improvement, so that the evaluation modalities are adopted with the proper balance, and that these are compatible with the instruments of evaluation. with adequate feedbacks.

Keywords: Evaluation. Initial Years. Elementary School.

LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SEB – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Visão do Professor no ato de avaliar	42
Quadro 2: Instrumentos avaliativos.....	46
Quadro 3: Prática do Feedback.....	47
Quadro 4: Representação da nota no sistema avaliativo.....	49

LISTA DE QUADROS TEMÁTICOS

Quadro temático 1: Resultados da avaliação	50
Quadro temático 2: Definição da avaliação da aprendizagem.....	52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Metodologia utilizada para avaliar os alunos.....	44
Gráfico 2 – Metodologia utilizada para os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	45
Gráfico 3 – Importância do <i>Feedback</i>	48

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	14
2. TEMPO DE ADMIRAÇÃO - NOVOS OLHARES E DESCOBERTAS.....	17
2.1 Avaliação da aprendizagem: o que dizem os documentos oficiais	18
2.2 Práticas avaliativas no cotidiano escolar	21
2.3 Avaliação mediadora, processo formativo contínuo da aprendizagem	23
2.4 Avaliação Classificatória, de igual para igual?	25
3. TEMPO DE REFLEXÃO - SILÊNCIO CONSCIENTE E PROSPECÇÃO	27
3.1 Autoavaliação docente com reflexo na aprendizagem	28
3.2 Práticas de feedback: o retorno da informação para aluno	29
3.3 Avaliar para oprimir ou para libertar?....	30
4. TEMPO DE RECONSTRUÇÃO - TRANSFORMAÇÃO E CRIAÇÃO	33
4.1 Instrumentos de registros avaliativos	34
4.2 A observação – uma prática eficiente.....	35
4.3 A dinamicidade da avaliação.....	36
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
5.1 Local da pesquisa	40
5.2 Sujeitos da pesquisa e instrumento de coleta de dados	40
5.3 Análise e discussão dos dados coletado	41
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICES	59

1. INTRODUÇÃO

O tema avaliação é muito abrangente, explorado por vários autores, por isso este trabalho analisará apenas a aprendizagem no âmbito escolar, pois a avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos alunos, ocorre, em várias esferas e com vários objetivos. Esta pesquisa, por sua vez, foi realizada na dimensão micro, no espaço da sala de aula, onde se desenrolam todas as questões concretas de ensino e aprendizagem em relação aos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização.

O presente trabalho tem por objetivo geral identificar como ocorre o processo de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental pretendendo analisá-lo. E com o propósito de alcançar esses objetivos, enumeramos alguns objetivos específicos, que, juntos, nos ajudaram a identificar a prática avaliativa adotada pelos professores, bem como propor alternativas avaliativas. Investigar se as modalidades de avaliação adotadas pelos professores contribuía para a aprendizagem, observando em relação aos tipos de instrumentos avaliativos, quando esses, não sendo eficientes, contariam com a disposição dos docentes em modificá-los.

Fez-se necessário, entretanto, um estudo apropriado para facilitar as informações acerca desta abordagem, visto ter uma grande relevância social na perspectiva de intervir nas práticas avaliativas, contribuindo para a diversidade cultural, produção de conhecimento, valores e competências para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem, e ainda sendo capaz de proporcionar benefícios à Academia, para futuras pesquisas acerca do tema mencionado.

Sendo assim, essa pesquisa justificou-se pelo fato de enriquecer ainda mais essa temática e também de ampliar a visão do professor no sentido de refletir sobre a construção das suas práticas avaliativas, mesmo sabendo que não pode reter o aluno nas séries iniciais do ciclo de alfabetização e a partir dessa reflexão ele possa articular o que se propõe a ensinar e o que avaliar com base nos instrumentos avaliativos.

Pedagogicamente, esta pesquisa também pode favorecer transmitir informações relevantes sobre a avaliação nas séries iniciais do ensino fundamental para que seja refletida a forma como se avalia, como ocorre este processo e, também, examinar qual é a metodologia utilizada na aprendizagem escolar. Contribuindo assim, para que os professores possam adequar suas intervenções às necessidades de cada aluno e também analisar os resultados obtidos em relação aos objetivos propostos, de modo a harmonizar o ritmo do trabalho às condições de aprendizagem do aluno.

Avaliar é um processo com várias etapas, que permitem apontar, em um determinado momento e situação, o que pode ser feito para garantir a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, Hoffmann (2006, p. 15) diz que é relevante “pensar em cada aprendiz de uma sala de aula, acabando com os anonimatos, valorizando-os como sujeitos de sua própria história, assumindo o compromisso, como educadores, de otimizar tempos e oportunidades de aprender”. Assim, conforme, a Secretária de Educação básica (SEB/MEC 2012)¹, a avaliação da aprendizagem, deve assumir como princípio processual, diagnóstica, participativa, formativa e redimensionadora da ação pedagógica, uma vez que, elabore instrumentos e procedimentos de observação, registro, reflexão da prática constante no ensino aprendizagem, para romper com a prática tradicional de uma avaliação limitada a resultados finais, traduzidos em notas ou conceitos, com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes.

Nesta perspectiva, buscam-se respostas através desta pesquisa, para as questões: Como avaliar, sabendo que não se pode reter o aluno? Que fatores determinam a prática pedagógica, no que se refere ao processo de avaliação no ciclo de alfabetização?

Nesta direção, foi realizado um estudo bibliográfico, cuja referência principal foi no livro - *O Jogo do Contrário em Avaliação* - de Jussara Hoffmann², que é uma das maiores especialistas em avaliação da aprendizagem do país. Ainda como fontes principais, a pesquisa foi baseada em outras obras desta e de outros autores, tais como Grillo (2010), Vasconcelos (1998), Luckesi (2002), Oliveira (2003), Perrenoud (1999), Haydt (1992), dentre outros. Concomitantemente, realizou-se uma pesquisa de campo realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel, localizada na zona rural, na Comunidade Quilombola de Gurugi, da Cidade de Conde, estado da Paraíba, tendo como motivações para a escolha deste local os estágios realizados nessa escola e por ser próxima à residência da pesquisadora.

Os capítulos estão nomeados de forma a parafrasear Hoffmann (2006) em relação ao que pensa sobre a avaliação mediadora, como ela deve acontecer em três tempos: “1. tempo de admiração dos alunos; 2. tempo de reflexão sobre suas tarefas e manifestações de aprendizagem; e 3. tempo de reconstrução das práticas avaliativas e/ou de invenção de estratégias pedagógicas para promover melhores oportunidades de aprendizagem” (p. 18-19).

¹ Secretaria de Educação Básica zela pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio.

² Jussara Hoffmann iniciou seus estudos e pesquisas nessa área em 1979, na UFRJ, tendo se tornado a segunda Mestra em Educação do país na Linha de Pesquisa Avaliação Educacional. Desde então, destaca-se pela sua contribuição inovadora nessa área, desenvolvendo a teoria da Avaliação Mediadora.

Parafraseando a autora acima, no primeiro capítulo apresenta-se o primeiro tempo para avaliar, TEMPO DE ADMIRAÇÃO – NOVOS OLHARES E DESCOBERTAS, que mostra como a avaliação no ciclo de alfabetização pode ver o aluno, além das aparências, em sua totalidade, para acompanhar e regular a aprendizagem do aluno, com o intuito de aperfeiçoar o seu ensino.

No segundo capítulo, TEMPO DE REFLEXÃO – SILÊNCIO CONSCIENTE E PROSPECÇÃO, é abordado como o professor, no seu silêncio, pode sondar os educandos, através de postura avaliativa, enxergando-os como seres autônomos críticos e sujeitos do seu próprio desenvolvimento.

No terceiro capítulo e último, TEMPO DE RECONSTRUÇÃO – TRANSFORMAÇÃO E CRIAÇÃO, é apresentado que o professor, através das novas práticas avaliativas no cotidiano escolar, assumindo uma postura reflexiva em querer favorecer e trocar ideias também com outros professores, pode repensar ações e discutir alternativas para a aprendizagem significativa do aluno, para uma reconstrução transformadora, com várias iniciativas e dinamicidades avaliativas, articuladas com uma intencionalidade.

Enfim, serão apresentadas as considerações finais, com o intuito de retomar as questões que nortearam a pesquisa, propondo algumas medidas metodológicas e/ou de intervenção, para que os professores possam refletir sobre a sua prática pedagógica, de forma a vencê-la ou, ao menos, minimizar suas ações, para melhor avaliar o ensino e a aprendizagem no ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

2. TEMPO DE ADMIRAÇÃO - NOVOS OLHARES E DESCOBERTAS

o ato de avaliar não se destina a um julgamento definitivo, pois não é um ato seletivo. Ele se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida.

Luckesi (2002, p.180)

A tarefa de avaliar é uma missão complexa, que exige que o docente seja um observador, até mesmo que seja um perito, capaz de ver o aluno, além das aparências, em sua totalidade, percebendo os avanços do educando, pois, sempre há avanço, ainda que pequeno.

Neste sentido o professor é necessário ter este olhar visionário, para aproximar-se do aluno, garantindo a sua confiança e logo tenham um diálogo intenso, para provocar e fazer acontecer as diferenças sejam elas de ideias, de sentimentos de expressão, de jeitos de viver e de ser.

Esse tempo de admiração, da avaliação da aprendizagem, a favor do aluno, de seu sucesso, e, por conseguinte da humanização do ensino. É essencial como parte do processo educativo, isso implica que o docente consiga visualizá-la como tal, para então ser capaz de analisar suas finalidades e/ou funções. Neste processo, o docente necessita compreender os porquês de a avaliação ser necessária. Avalia-se para situar o professor e o aluno no percurso escolar, para acompanhar e regular a aprendizagem do aluno, com o intuito de aperfeiçoar o ensino.

Segundo Haydt (1992, p.9), “o processo de avaliação surge através da necessidade de analisar todo o conhecimento construído, além de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos”. Já para o Dicionário Aurélio, avaliar significa: “determinar o valor ou valia de; apreciar o merecimento de; reconhecer a força de; fazer ideia de; estimar; ajuizar; calcular”. Desta forma, é possível afirmar que a avaliação supõe uma coleta de dados e de informações que necessitam de instrumentos de verificação, para saber se os objetivos da aprendizagem foram atingidos ou não.

Hoffmann (2006) destaca que não podemos nos abater, perder nosso entusiasmo diante das incertezas, e sim, fazer a diferença, escutar, dialogar ao invés de “dados objetivos e mensuráveis que se originam de uma visão classificatória e elitista”.

Logo, faz-se necessário que a diagnose seja executada, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal ação é de extrema importância, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a avaliação da aprendizagem deve compreender o ensino

oferecido à atuação do professor, o desempenho do aluno, a estrutura da escola, as ferramentas auxiliares promovidas no ensino e a metodologia utilizada. Que a avaliação seja considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, e não, como uma arma contra o aluno.

2.1 Avaliação da aprendizagem: o que dizem os documentos oficiais

Em 1996, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que faz diversas mudanças em comparação à antiga legislação. Ela traz uma abordagem específica sobre o processo de avaliação da aprendizagem, nos incisos V, VI e VII do art. 24. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, apresenta para a escola uma nova forma de organização denominada de “ciclos de aprendizagem”, essa forma de organização propõe a progressão continuada, ou seja, os alunos passam automaticamente de um ano para o outro, podendo ser retidos apenas ao final de cada ciclo, que corresponde ao 3º e 5º anos do ensino fundamental. O seu art. 23 diz que:

[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 9).

A forma de organização escolar traz novas concepções sobre o processo avaliativo e seus instrumentos de sondagem da aprendizagem. Como descrito no art. 24, inciso V, da Lei 9.394/96, “a avaliação deve ser realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996, p.11).

Assim, pode-se dizer que todo o processo de ensino e de aprendizagem deve ser avaliado e ter maior peso do que a avaliação que é realizada apenas ao final de um ciclo. Contudo, ainda se percebe, muitas vezes, na prática escolar, uma avaliação ainda centrada apenas no aspecto quantitativo e classificatório.

A implantação dos ciclos de aprendizagem ainda orienta que a avaliação da aprendizagem dever ser processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica, conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 4/2008.

A avaliação da aprendizagem deve servir como meio de perceber como os alunos avançam na construção de seus conhecimentos. A avaliação contínua e cumulativa, nesse

contexto, não tem como objetivo classificar ou selecionar. O aluno é avaliado por inteiro, com o objetivo de diagnosticar a sua aprendizagem.

De acordo com a LDB (1996), o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da garantia de padrão de qualidade, da valorização da experiência extraescolar e da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Diante do conjunto, para oferecer aos educadores parâmetros para suas ações em campo, ou seja, na sala de aula, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar as práticas pedagógicas. Nos PCN, a concepção de avaliação da aprendizagem apresentada tem como objetivo a superação de práticas avaliativas tidas como “tradicionais”.

A concepção de avaliação trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais concebe uma avaliação como conjunto de atuações com a função de orientar a intervenção pedagógica. Desse modo, a avaliação da aprendizagem é realizada “[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.” (BRASIL, 1997, p. 81). Segundo os PCN:

[...] a avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

Os documentos oficiais contribuem de modo significativo para o alcance de uma avaliação centrada na qualidade e na autonomia que a educação básica deve ofertar em todas as suas modalidades. Oliveira (2003) também ajuda nessa argumentação, quando faz entender que o cotidiano escolar aparece como um *espaço-tempo* privilegiado de produção curricular, muito além do que está previsto nas propostas oficiais. Para a autora, em termos dos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo, as maneiras criativas e particulares com as quais os educadores buscam o aprendizado de seus alunos avançaram.

A meta 5 do PNE (Plano Nacional de Educação) é “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Assim sendo, o professor, cumprindo as estratégias do PNE, com apoio pedagógico específico, deve criar medidas (práticas pedagógicas) para alfabetizar todos os alunos até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Para tanto, o Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção. Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção. É o que recomendam as novas diretrizes curriculares nacionais.

Assim, a avaliação deve assumir um caráter processual, formativo e participativo; ser contínua, cumulativa e diagnóstica. Para tanto, os educadores devem utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, os exercícios, as provas, os questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando.

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que toda escola deve ter, entra como o articulador entre os documentos oficiais, a autonomia da escola e as especificidades de cada ambiente educativo. O PPP, que é resultado dos objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, consolida-se em um documento que detalha os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (CONCEIÇÃO, 2009). De acordo com Luckesi (1998, p. 1):

[...] a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino. No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule.

É a partir das propostas que nascem com o PPP que são construídas as concepções de avaliação que são adotadas pela escola de acordo com os critérios, consistindo-se em claros e imparciais para que o processo seja conduzido de forma eficaz, como é afirmado na Resolução Nº - 7, de 14 de dezembro de 2010 no Art. 18, em que a estruturação do PPP deve ser um “projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais”.

Assim sendo, as práticas avaliativas precisam ser executadas, focadas nas necessidades, no aprender do aluno. E, se for necessário mudar as práticas avaliativas, que sejam feitas sem ter medo de deixar “tudo em ordem”, pois, quando de fato nos propomos mudar as coisas não irão permanecer do mesmo jeito que estavam. “É preciso saber começar, e o começo só pode ser desviante e marginal.” (Morin, 2000, p.101). Querer mudar algo implica em estar inquieto, inconformado e certo de que a situação pode ser melhorada. É, segundo Oliveira (2003), buscar transformar a rotina em cotidiano.

2.2 Práticas avaliativas no cotidiano escolar

A escola é um lugar político-pedagógico que contribui para diversidade cultural. É um espaço de significação, produção de conhecimento, valores e competências para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem. Logo, a avaliação ocupa um lugar central, em relação aos aspectos educacionais.

As tarefas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem não são separadas. Elas fazem parte do cotidiano dos indivíduos na escola e não devem ser avaliadas em momentos isolados, desvinculados da realidade diária da sala de aula.

A avaliação efetiva vai se dar durante o processo, nas relações dinâmicas da sala de aula. Mesmo com as alterações de comportamento dos alunos, o professor deve favorecer a participação de todos os alunos nas aulas e que eles não se sintam reprimidos e possam manifestar suas dúvidas, inquietações, incompreensões, quanto ao que está sendo aprendido.

Desta maneira, como aponta Oliveira (2003, p.69), “por sujeitos plurais, a dimensão do cotidiano não seria mais uma circunstância de tédio e garantida segurança na redundância, mas de complexidade, de desafio, invenções e incertezas.” É nessa perspectiva das relações do cotidiano, entre professor e aluno, nesta interação, em que ambos possam ser capazes de se avaliar, para tornar a aprendizagem efetiva.

Na prática escolar, o professor deve retornar ao cotidiano e manter com ele uma continuidade, mas também precisa romper com ele à medida que o conteúdo avança e o reelabora. Assim, para trabalhar com o conflito, o professor deve, a partir do cotidiano, dar o salto para a compreensão mais elaborada e complexa do mundo. Dessa forma não haverá oposição entre os diferentes tipos de cultura, mas sim uma cultura que se reelabora permanentemente (LUCKESI, 2002, p. 133).

A prática da avaliação pode ser mudada quando, principalmente, os processos avaliativos formativos e reguladores tornam-se “regra e se interagem a um dispositivo de pedagogia diferenciada” (Perrenoud, 1999, p.14). Por essa razão, é importante que cada professor tenha um olhar sensível para cada aluno, na sua peculiaridade, para desenvolver intervenções diferenciadas, remetendo-se a uma reflexão em torno de alguns questionamentos básicos: Para que avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? E o que fazer com os resultados da avaliação? Estes questionamentos são fundamentais para concretizar o seu trabalho pedagógico.

Portanto, a avaliação só tem sentido quando pode indicar os caminhos de reformulação do trabalho pedagógico, quando serve de referência para criação de novos trabalhos e quando intervém na aprendizagem dos alunos para que possam avançar com eficácia.

Entender as forças políticas que regem a avaliação no sistema de ensino requer práticas avaliativas que sejam compreendidas como processos, desenvolvimentos, percursos de formação e que se efetivem do início ao fim da escolarização. Pois, como afirma Oliveira (2003, p. 53), “na realidade do dia-a-dia, nunca repetimos as mesmas coisas, do mesmo jeito que fazemos.” No entanto, a prática avaliativa deve ser a favor do sujeito, produzida com ele, para ele.

E, no ciclo de alfabetização, a avaliação deve ter estratégias variadas que permitam analisar a progressão dos estudantes e suas relações com as estratégias didáticas adotadas, visto que neste processo do ciclo, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012), ela tem o propósito de diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos (leitura, escrita, oralidade e apropriação do sistema de escrita alfabético). Para tanto, a importância da utilização de instrumentos avaliativos diferenciados, com objetivos diversificados, que também considerem as especificidades e singularidades de cada aluno no processo de aprendizagem.

No entanto, é importante considerar que aprendemos durante toda a nossa vida. Assim, a aprendizagem nos caracteriza como seres humanos. Aprendemos porque avaliamos e vice-versa; avaliamos porque aprendemos; refletimos sobre as ações que cultivamos e a partir destas reflexões iniciamos novas ações.

Portanto, para compreender a lógica que preside a vida cotidiana precisamos nela ‘mergulhar’ Oliveira (2003, p55). E a prática avaliativa não deve ser diferente, por isso a importância de mediar o processo avaliativo. É relevante que o professor escute seu aluno, desafie-o a escrever sobre o que sabe, o que sente, o que deseja, que busque a aproximação e confiança do aluno, estabelecendo um diálogo intenso, e “dizer que se está cuidando para que aprendam mais, que se está muito preocupado com ele, carinhosamente. Sem surpresas, sem mistérios” Hoffmann (2006, p. 35).

Ainda, baseado em Hoffmann, a mediação do professor deve permitir acompanhar a construção do conhecimento, identificar eventuais problemas e dificuldades e corrigí-los antes de avançar. “Isso ajuda a interpretar o que a turma aprendeu ou não e, assim, intervir, mudando as estratégias”, explica Hoffmann (1993). Nesse sentido, as práticas avaliativas devem ser refletidas e, se necessário, voltar para si mesmo atentando para o próprio fazer; para, a partir dessa análise, realizar a mediação.

2.3 Avaliação mediadora, processo formativo contínuo da aprendizagem

Hoffmann (1998) apresenta o conceito de avaliação mediadora como um processo dialógico e interativo, de constante revisão. Luckesi (2000) também define a avaliação como um ato dialógico. Perrenoud (1999, p.143) define avaliação formativa como uma “avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar”. Logo, a avaliação dessa forma tem a função de manter um diálogo interativo, baseada na troca de ideias e opiniões, de uma conversa colaborativa em que não pressupõe o insucesso do aluno.

Freire (1987) diz que o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. No entanto o termo diálogo, pode significar simplesmente conversar. Pois o diálogo é fundamental, e o professor através dele se comunica de maneira adequada, satisfatória e prazerosa com o aluno. Também, não quer dizer que haja entendimento entre as pessoas que conversam. Segundo (FREIRE, 1992, p.118),

“Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando.”

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Hoffmann (1993) entende que a avaliação, enquanto dialógica, irá conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão.

Dessa forma, a avaliação não pode ser compreendida como indissociável à relação entre quem avalia e quem é avaliado. O professor constrói o contexto avaliativo. Logo, se exigem práticas de aproximação e diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos.

Segundo Méndez, (2002, p. 19) a avaliação possui a tarefa de centrar na “forma como o aluno aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende”. Ou seja, a maneira como o aluno aprende é mais importante que aquilo que aprende. Méndez (2002, p. 15), afirma que

é: “[...] necessária participação de todos os sujeitos que se veem afetados pela avaliação, principalmente professor e aluno, não como meros espectadores ou sujeitos passivos “que respondem”, mas que reagem e participam das decisões que são adotadas e que lhes afetam.” Desse modo, o professor consciente descobre formas de ajudar o aluno a aprender. E para que ocorra adequadamente, Hadji (2001, p.15) afirma:

“Para que a avaliação ocupe seus espaços, tempo/ forma relevantes do ponto de vista reflexivo e dialógico, suas atividades devem ser pertinentes/ adequadas e, sobretudo significativas para não apenas interessarem como também desafiem os alunos a mostrarem suas aprendizagens construídas e, indo além disso, avançarem no processo de construção do conhecimento.”

Nessa condição, para que a avaliação seja contínua e formativa é necessário que os “atores” do processo – o professor, que avaliará seu trabalho pedagógico, e o aluno, que terá consciência da sua situação, sejam capazes de encontrar seus próprios caminhos e realizarem a sua função “corretiva”. Assim, pressupõe que tenham o diálogo, para as necessidades de redirecionamento das ações, a reflexão permanente.

Como afirma Hadji (2001), uma avaliação só será verdadeiramente formativa se houver uma comunicação útil, um “esforço para compreender melhor como as coisas se passam”. Aprofundando essa ideia, segundo Freire, essa comunicação útil só é possível numa relação dialógica entre professor e aluno. Pois, ela permeia toda relação pedagógica e não há preocupação única de verificar o rendimento escolar, mas de construir o conhecimento, a aprendizagem de todos e a experiência sociocultural.

É como Vasconcellos (2003) aponta, “que a lógica classificatória gira em torno do aprovar-reprovar, este enfoque, no entanto, é falacioso e nos leva a um beco sem saída, posto que a questão fundamental não é tocada.” O professor exercendo essa prática deixa de focar na aprendizagem efetiva, no desenvolvimento humano; no caráter transformador, que supere à lógica da avaliação classificatória e punitiva; que leve o aluno a aprender, significativamente, estabelecendo o saber do aluno com a própria avaliação.

2.4 Avaliação classificatória, de igual para igual?

Como se sabe, a avaliação da aprendizagem educacional ainda é relacionada erroneamente à verificação do rendimento escolar. O caráter classificatório que a avaliação da aprendizagem vem assumindo ao longo dos tempos torna a aprendizagem segmentada, parcelada e descontextualizada. Nesse contexto, tanto o professor quanto o aluno cumprem

exigências burocráticas, onde ambos saem perdendo, pois o significado básico da avaliação que é a investigação e dinamização do processo de aprendizagem é descaracterizado.

Quando o professor se depara com as dificuldades, é necessário avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem. Logo, as práticas de avaliação desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, no processo de alfabetização, não se devem desempenhar práticas de exclusão, como avaliar para medir a aprendizagem dos alunos e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos, pois seria uma avaliação classificatória, como diz (ESTEBAN 2008, p.87):

“Avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/ exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade. Lógica que define apenas alguns saberes e percursos como válidos, determinando, por conseguinte, quais sujeitos serão, pela escola, validados.”

Para tanto, o processo de avaliação classificatória resulta de uma compreensão do processo pedagógico com ênfase na transmissão da informação. Mas, não cabe essa conotação a essa modalidade de avaliação no processo de ensino-aprendizagem. O mais importante não é atribuição de nota ou o conceito, o que interessa é a compreensão deste processo para permitir a ampliação do conhecimento. Como aponta (ESTEBAN 2003, p.93):

“Avaliação não é ponto final, a classificação de cada indivíduo a partir do resultado do processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, é um conjunto de ações desempenhas no processo pedagógico que contribui na coleta de dados, no registro de informações, na reflexão sobre o material acumulado e na exposição dos processos efetivados e das possibilidades abertas.”

Neste sentido, para uma mudança na avaliação do processo de aprendizagem, exige-se uma concepção de aluno como um ser crítico, criativo e participativo, e exige também do professor a reflexão do ensino. Sendo assim, é necessário avaliar os aspectos formativos de maneira organizada, sistematizada e a partir de critérios norteadores bem claros e definidos, conhecidos pelos alunos, construídos alguns em conjunto.

Para tanto, com o princípio de atendimento à diversidade, Silva (2003, p.11) chama a atenção para o fato de que a avaliação, numa perspectiva formativa reguladora, deve reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. Então, o professor tem sempre que se autoavaliar e fazer com que a autoavaliação faça parte do cotidiano escolar, não apenas para ele, mas para o

aluno, coordenador pedagógico e para todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que tenha o avanço qualitativo.

Para Luckesi (1999, p. 150), a avaliação “só faz sentido, na medida em que serve para diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos”. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. O importante é possibilitar que a avaliação valorize a reflexão do aluno.

Avaliar a aprendizagem do aluno não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem. A avaliação é um processo contínuo, que exige um acompanhamento do desenvolvimento do aluno, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este aluno pode obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Por isso, a avaliação não pode ser abordada de forma estranha, devendo ser entendida como uma atividade do cotidiano escolar e essencial à ação educativa.

3. TEMPO DE REFLEXÃO - SILÊNCIO CONSCIENTE E PROSPECÇÃO

Refletir significa voltar para si mesmo, atentando para o próprio fazer, pensamentos, representações e sentimentos.

Jussara Hoffmann

O ato de reflexão do processo avaliativo por parte dos professores é um mecanismo para o nascimento de novas perspectivas avaliativas. Uma nova postura avaliativa exigirá que o professor enxergue os educandos como seres autônomos críticos e sujeitos do seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, avaliar é possibilitar oportunidades de ação-reflexão, no acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Além disso, é algo que deve ser avaliado, ou seja, avaliar o que está sendo feito em detrimento do que já foi feito, o que poderá e o que não poderá ser feito.

Segundo Demo (1999, p.01):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Nesse contexto, a nova postura do professor para o ensino-aprendizagem e suas ações e reflexões definirão que tipo de educador vai se constituir ao longo da trajetória profissional. Suas competências é que lhe trarão sucesso e novas concepções de aprendizagem.

Assim, se faz necessário que o professor se proponha a reorganizar suas práticas avaliativas, na medida em que a avaliação fornece o uso de múltiplos instrumentos, possibilita a investigação e intervenção no processo de ensino, a coleta de dados e a leitura dos resultados sob o olhar metodológico. Para Sepúlveda e David (2008, p.5):

Para mudar a postura, é preciso trabalhar a partir de uma outra concepção de aprendizagem. Desse modo, a prática avaliativa (assim como todo o conjunto da prática docente) seria vista sobre outro enfoque. Partindo dessas reflexões seria possível o professor entender a avaliação como um instrumento de investigação e reflexão constante sobre as suas próprias práticas, tornando-a o eixo condutor para o (re)pensar das suas ações, o que culminaria, conseqüentemente, com o aumento qualitativamente superior do processo de aprendizagem dos alunos e do próprio professor.

O repensar das ações é que irá definir toda prática reflexiva. Um conjunto de competências aumentará as perspectivas de avaliar o processo mediante toda a trajetória de

aprendizagem do aluno e essa prática, por ser guiada pela modalidade formativa tenderá a resultar em uma aprendizagem significativa.

Para isso, é necessário que o professor tenha um olhar reflexivo-construtivo e articulado com o seu compromisso para atualizar-se sempre que possível à realidade social dos educandos. E não se pode desistir, como aponta Freire (1991) “a gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível.” Isso faz parte do processo da avaliação; refletir e reconstruir sempre. Pois, sabe-se que nem tudo vai vir correto sempre, no entanto, “...ninguém foi educado para isso. Não vai vir tudo certinho. O processo de reflexão do adulto também tem uma evolução.” (FREIRE, M.1989).

Assim, todo professor precisa fazer sua autoavaliação, pois é um momento de reflexão mais intenso, que permite ir ao encontro de suas verdades, conhecimento e realidade para de alguma forma reorientar ou não o caminho do processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Autoavaliação docente com reflexo na aprendizagem

Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, concomitantemente o professor estará avaliando o que ele conseguiu ensinar. Logo, é necessário a autoavaliação, para que possa avaliar a própria postura e reorientar a prática pedagógica, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino.

Pensar sobre isso é um ponto de partida para a sua evolução e, sucessivamente, encontrar diferentes soluções para correções nas tarefas para aprendizagem do aluno. Neste sentido Cury (2007, p.6), aponta que: “O maior educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir.”

Vygotsky (1999, p.68) destacou em seus estudos que “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, e que “a relação do ser humano com o meio é sempre uma relação ativa e transformadora”. Portanto, a avaliação tem um papel decisivo no processo de autoconhecimento, é necessário avaliar-se para poder avaliar.

Logo, os resultados da aprendizagem dos alunos também são um parâmetro de autoavaliação docente, porque é fundamental ter estratégias para avaliar as crianças e, conseqüentemente, avaliar a própria prática. É através da autoavaliação que o professor pode encontrar soluções, sugestões para aperfeiçoar a sua prática pedagógica diária.

Segundo Paulo Freire (1996): “... o ensino e a aprendizagem envolvem o movimento dinâmico e dialético entre o “fazer” e o “pensar” sobre o próprio fazer.” Nesta perspectiva, o professor para ser bem sucedido no seu ensino e o aluno no aprendizado é preciso que os envolvidos saibam quais são os objetivos. E isto só será possível através do *feedback*, para informar tanto o professor quanto o aluno quais foram as dificuldades de compreensão e os fatores que contribuíram para sua aprendizagem.

3.2 Práticas de *feedback*: o retorno da informação para aluno

O professor do ensino fundamental dos anos iniciais muitas vezes investe suficientemente na dimensão cognitiva do desenvolvimento e não dedica atenção à dimensão afetiva. Outras vezes, faz o inverso: cuida da criança com carinho e atenção, mas sem planejar adequadamente como vai ajudá-la a progredir na aprendizagem para alcançar as metas que devem ser atingidas do ponto de vista cognitivo.

É preciso fornecer o *feedback* ao aluno e dar espaço para esse solicitar esclarecimentos. Conforme Vasconcellos (1998, p. 70), “[...] isto é o mínimo que se espera numa relação democrática de ensino”. O professor, criando este hábito, de dar o retorno para o aluno, pode perceber a real necessidade para a aprendizagem e auxiliar no planejamento para ajudá-lo a se superar. Desse modo, de acordo com Vasconcellos (1998, p.70), “o professor deve fazer autoanálise para saber se há necessidade de rever sua forma de ensinar aquele conteúdo”.

De fato, não é simples selecionar o que ensinar no ensino fundamental. Entretanto, precisamos refletir sobre quais saberes poderão ser mais relevantes para o convívio diário dos alunos que frequentam a escola e para a sua inserção cada vez mais plena nessa sociedade letrada, pois eles têm o direito de aprender os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que lhes assegurem cidadania no convívio dentro e fora da escola.

Isso fica claramente explicitado quando Berbel (2001, p.5) afirma que:

Os conteúdos constituem a base de todo o trabalho escolar, mas para que possam atingir sua finalidade de preparar o ser humano para viver em sociedade e construir ele próprio outros conhecimentos, hão de merecer, da parte do professor e dos alunos, um tratamento que passe pela clara definição dos objetivos, que já deverão contemplar o que mais importante em cada situação e pela relação constante entre teórico e prático.

No entanto, a seleção consciente do que se deve ensinar é o primeiro passo a ser dado para a construção de uma aprendizagem significativa na escola. É preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que os alunos estão aprendendo neste processo de alfabetização.

Logo, é imprescindível dar o *feedback* para o aluno, para apontar os pontos de melhoria e orientá-los quando não atingirem aos objetivos. Assim, o professor também reorienta a sua tomada de decisões durante a realização do ensino. Quando o processo de comunicação é estabelecido, ou seja, quando a comunicação decorre da troca de uma informação, ocorre a interpretação de uma mensagem, e aí se conclui que a comunicação foi efetiva (PAIVA, 2003).

Em decorrência, com esta tomada de decisão, o *feedback* oportuniza ao aluno que expresse a maneira como entendeu aquele determinado conteúdo, e ao professor, que adote instrumentos mais adequados.

3.3 Avaliar para oprimir ou para libertar?

É perceptível no ambiente educativo a avaliação da aprendizagem ser vista por grande parte dos professores como fim último da aprendizagem, em que ele aplica o instrumento e dá a nota que o aluno merece pelo seu esforço. Desta forma, no ato de avaliar, nasce um padrão que necessita ser atingido, e ele se torna uma medida que segrega aqueles que não alcançam as medidas desejadas e incluem todos os que atingem.

O discurso que se é falado sobre a avaliação é que ela deve ser diagnóstica, tendo o objetivo de emancipar e levar o aluno a obter aprendizagens significativas. Nessas distorções, o professor utiliza a avaliação como instrumento de controle dos alunos. Entretanto, observa-se este discurso sendo distorcido na prática dos docentes ou como instrumento de discriminação social, que separa, por meio da reprovação, os alunos que têm capacidade daqueles que não a têm. Como afirma FOUCAULT (2007, p. 154):

[...] o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Apesar de tudo que se é discutido sobre o sistema educativo, buscando torná-lo capaz de formar um cidadão emancipado, crítico e reflexivo, a escola atualmente “reduz a prática avaliativa à realização de provas obrigatórias e à atribuição de notas para fins burocráticos”. (HOFFMAN, 2003). O ato de avaliação é fundamentado por punições, que em meio a elas o professor ameaça, amedronta, impõe o seu poder. Luckesi (2003, p. 24), acredita que:

[...] o medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificadas ações”. Assim, a avaliação utilizada como instrumento punitivo destrói a perspectiva de construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidade.

Luckesi (2002, p. 23) também destaca que:

As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em conta o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor.

O papel disciplinador da avaliação permite que o professor enquadre os alunos dentro da normalidade que se espera na escola e no modelo liberal-conservador. Isso ocorre por meio do autoritarismo do professor que determina a razão do docente em detrimento da razão do discente, quando, por exemplo, não entende a linguagem ou não responde alguma questão do instrumento avaliativo. O processo avaliativo acaba colocando em prática instrumentos repressores, que determinam jogos de poder entre professores e alunos.

Essa visão da avaliação como instrumento opressor pode ser combatida por um tipo de avaliação que utilize instrumentos elaborados e aplicados nas escolas para emancipação dos discentes. Jussara Hoffman (2003, p. 16) afirma:

[...] o caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como de um futuro impossível, não terá nem um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ela.

Avaliação deve passar a focar na própria criança, no sentido de superação das dificuldades que venha encontrando. Assim sendo, “a principal finalidade da avaliação no processo escolar deve ser de ajudar a garantir a construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos”. (VASCONCELLOS, 1995, p. 46). Nesse processo, a avaliação deve ser vista como meio e não como fim. Precisa ser meio para entender a aprendizagem do aluno e

procurar sanar as dificuldades. Assim, a avaliação “deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.” (LUCKESI, 2002, p. 32)

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Um professor que deseja ser um profissional competente, responsável e seguro de sua prática tenderá a encarar a avaliação como um processo orientador e interativo, como forma de diagnosticar os avanços e as dificuldades dos seus alunos transformando-as em um indicador para o replanejamento do seu trabalho.

Paulo Freire (1996) delimita uma visão sobre o ato de avaliar que podemos intitular de “libertador”, ele diz:

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.

Desta forma, avaliar para libertar é tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, é acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, com o intuito de constatar progressos, dificuldades e, também, reorganizar o trabalho docente. Desta maneira, a avaliação é uma tarefa complexa que vai além da realização de provas e atribuições de notas.

4. TEMPO DE RECONSTRUÇÃO - TRANSFORMAÇÃO E CRIAÇÃO

Avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação. A avaliação se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações.

Gadotti (1990)

A revelação de novas práticas avaliativas pelo professor no cotidiano escolar só é possível quando ele assume a sua postura reflexiva, em querer favorecer e trocar ideias com outros professores, para repensar ações e discutir alternativas para a aprendizagem significativa do aluno. “Agregar novas perspectivas (...) só é possível quando compreendo meus próprios pensamentos e apreendo o de outros, isto é, quando habilito possibilidades de consciência.” (SOUSA, 1991). Para isso, o professor também precisa de muitas habilidades. Demo (1999) lembra que “o professor deve ser capaz de desenvolver na criança a capacidade de raciocínio, de posicionamento, tornando-o desafiador, provocador e instigador”.

Mas, para tanto, é importante o professor aprender a ler criticamente; obter redação própria e expressar-se com desenvoltura; dominar conhecimentos e informações estratégicas do processo de transformação da realidade atual; pesquisar, iniciando com pequenas pesquisas, passando para elaborações mais exigentes, que já expressam capacidade de síntese, de compreensão global, de posicionamento crítico criativo; aprimorar habilidade metodológica para avaliar o aluno, a fim de que possa produzir conhecimentos e, concomitantemente, ocorra aprendizagem.

Vasconcelos (1998) afirma que “o objetivo dos instrumentos de avaliação é levantar os dados da realidade (em cima dos quais se dará o julgamento e os encaminhamentos necessários)”. Assim, é necessário selecionar os instrumentos avaliativos mais adequados. Com um olhar, reflexivo crítico, de situações básicas: como prepará-los, aplicá-los, analisá-los, corrigi-los; como fará para comunicar os resultados e o que se vai fazer com os resultados.

Nesta perspectiva, o professor refletir sobre a forma de avaliar fará com que se almeje uma prática transformadora, com várias iniciativas e dinamicidades avaliativas, articuladas com uma intencionalidade.

4.1 Instrumentos de registros avaliativos

Podemos afirmar que a avaliação deve partir como um diagnóstico sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreende o ciclo de alfabetização, pretendendo verificar se os alunos estão efetivamente alfabetizados aos oito anos de idade.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) inspiram-se nos princípios constitucionais da LDB e apontam que a instituição escolar dever ter:

... a instituição escolar, hoje, dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercer sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos, para que o grande objetivo seja alcançado: educação para todos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com qualidade social. (BRASIL 2006, p. 47)

Nesse sentido, a elaboração de uma atividade avaliativa requer objetivos definidos de acordo com os conteúdos trabalhados e deve prever os caminhos que os alunos utilizarão para chegar aos resultados pretendidos. Desse modo, a avaliação deve ser encarada como um instrumento para redimensionamento da prática, diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, podendo assim, melhorar a prática pedagógica. Assim, ambos adquirem mais segurança nas relações, perdem o medo de errar, se lançam mais e, conseqüentemente, aprendem mais.

Hoffmann (2012, p.152) afirma que “desvendar na medida do possível os “enigmas” de uma criança exige, portanto, observação contínua, estudo e reflexão”. Logo, avaliar não se restringe somente a fazer provas e aplicar trabalhos. É necessário, também, como diz no PNAIC “... é importante que o professor planeje e garanta momentos para diagnosticar os estudantes e, diante de tais informações, redimensione sua prática, buscando a progressão das aprendizagens”.

Para isso, avaliar os alunos nas séries iniciais no ciclo de alfabetização exige um trabalho que deve ser entendido como um processo de acompanhamento, observação, reflexão e registro das transformações que acontecem com esses alunos, e também, do que é realizado pelo professor e dos êxitos e dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola.

No entanto, o como fazer a avaliação, a decisão sobre quais instrumentos utilizar, depende da realidade e dos objetivos que se pretendem alcançar naquele momento. Isso requer um preparo maior do professor, como aponta Vasconcelos (1998), “um bom caminho em

avaliação, possibilita ao professor, a reflexão a respeito do que ele quer (ajuda a clarear as finalidades do ensino) e sobre o que realmente está exigindo dos alunos (se é essencial, se a formulação está apropriada, etc.)”.

Consequentemente, a prática docente deve favorecer momentos em que diferentes aspectos sejam avaliados. Para isso, o professor pode utilizar diversos instrumentos que possam identificar os conhecimentos e habilidades já alcançadas pelos estudantes e o que eles ainda precisam dominar, bem como, as dificuldades encontradas nesse percurso, considerando sempre as peculiaridades de cada criança, garantindo, assim, o avanço significativo entre os anos do ciclo de alfabetização.

4.2 A observação – uma prática eficiente

A avaliação não pode ser instrumento de castigo para os alunos ou para preencher a aula, caso o professor não a tenha preparado. Deve fazer parte do cotidiano da sala de aula, ser planejada pelo professor como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Luckesi (1994), “define que a avaliação da aprendizagem é como, um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo”. Que não deve se tornar um castigo para eles, e sim, ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da realização de avaliações iniciais, processuais e finais, é possível elaborar diferentes instrumentos para registrar as observações sobre os alunos. Esse registro é útil para levantar informações, tanto dos alunos, como do trabalho pedagógico do professor. E a partir das observações sobre o aluno, o professor pode aperfeiçoar suas ações, a respeito do rendimento do aluno. Desse modo, tornando a avaliação em uma lupa que permite uma visão mais ampliada e detalhada do processo de ensinar e aprender.

A observação dentro do processo de Avaliação da Aprendizagem se mostra como um elemento fundamental, pois fornece informações referentes à área cognitiva e afetiva do aluno. Através da observação, é possível acompanhar o processo de apreensão das coisas por parte dos alunos. O ato de observação garante ao docente o conhecimento mais profundo. Segundo Melchior (1998), a observação possibilita que o professor perceba como o aluno se apropria e utiliza os novos conhecimentos, quais são suas habilidades e dificuldades, e demonstra como ele se relaciona com os colegas, com o professor e com as tarefas. A observação também auxilia ao professor a obtenção de informações sobre determinadas situações no processo de ensino aprendizagem, conforme explica Sant’anna (1995), a

observação auxilia o professor a apreender informações sobre acontecimentos, no momento em que a aprendizagem acontece em sala de aula.

Sarmiento (2004) acredita que “observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização”. Para ele, quem observa atribui necessariamente um sentido significativo ao que vê, incutindo-lhe um aspecto intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador. Desta forma, para evitar a subjetividade o professor deve estabelecer critérios claros e objetivos, assim:

O professor deve preocupar-se em controlar sua subjetividade procurando separar o fato observado de sua interpretação ou comentário. [...] A objetividade, a transparência e a ética são indispensáveis no processo avaliativo, daí a importância de serem discutidos os critérios e estarem claros os objetivos a serem avaliados. (MELCHIOR, 1998, p. 57)

O ato de observação pode ser realizado pelo professor de duas maneiras – na forma estruturada e/ou na forma ocasional. A observação ocorre de maneira estruturada quando o professor, previamente, cria e planeja pontos a serem observados, e essa observação pode direcioná-lo a definir outros instrumentos a serem utilizados na avaliação. A observação da aprendizagem pode ser feita a todo o momento, como por exemplo, em atividades de grupo, tarefas individuais ou com a turma toda e também em momentos de trabalho de campo (ESTEBAN, 2000).

Já a observação ocasional, de acordo com Rudio (1999, p. 41), é aquela que “se realiza sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, como decorrência de fenômenos que surgem de imprevisto”. Apesar de ser realizada de forma improvisada, a observação ocasional pode revelar informações importantes que não haviam sido pensadas pelo docente, e que podem ajudar o direcionamento da avaliação.

A eficácia da observação como instrumento avaliativo dependerá da organização e dos critérios estabelecidos pelo observador, que é o professor. É possível induzir que quanto mais informações o professor obtiver a respeito do processo de ensino e aprendizagem dos alunos maior qualidade e segurança terá para avaliar seus desempenhos.

4.3 A dinamicidade da avaliação

A avaliação é dinâmica quando, a partir dela, o professor constata o que não foi apreendido e busca, junto com o aluno, alternativas para suprir suas dificuldades. Dessa maneira, a atividade de avaliar, no âmbito escolar, caracteriza-se como um meio de ajudar o

aluno na construção de um resultado positivo. Sobre esse tipo de avaliação que não comporta julgamento, mas colaboração. A forma pela qual o resultado é expresso, através de uma letra ou um numeral, isoladamente, não representa claramente os resultados obtidos. Grillo (2010, p.25) afirma que:

Mais importante do que a forma pela qual o resultado é expresso, conceito ou nota, é o conteúdo que essa comunicação necessita veicular e o alcance dos objetivos pretendidos, informando sobre a aprendizagem do aluno. É, pois, indiferente a utilização de nota ou conceito, desde que comuniquem o seu significado.

Logo, a dinamicidade da avaliação será capaz até de potencializar a aprendizagem do aluno, através da integração no processo avaliativo, e a conscientização de que ele deve tomar parte da construção e evolução da sua própria aprendizagem. Reforçando, de acordo com o Caderno do PNAIC *Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões* a concepção progressista de ensino e avaliação que compreende processos, desenvolvimentos e percursos de formação devem se efetivar do início ao fim da escolarização. Dessa forma:

Uma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades. Essa atividade diagnóstica permite ao professor compreender o momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente definidos, em função dos conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos. Mas é necessário, também, que a avaliação seja contínua, isto é, não ocorra apenas no início do processo, mas durante todo o período letivo, a fim de que haja planejamento em ação, ou seja, definição de estratégias ao longo do processo. (MEC/PNAIC. 2012, p. 8)

Desse modo, como recomendam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a avaliação deve assumir um caráter processual, formativo e participativo; ser contínua, cumulativa e diagnóstica. Para tanto, os educadores devem utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação e dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando.

Para tanto, é um desafio que também deve ser enfrentado pelos professores. Como afirma Hoffmann (2006), muitos são os desafios para se colocar em prática uma avaliação mediadora: famílias que não aceitam a abolição das notas e médias; adoção de apostilas sem a decisão de atividades pelo professor, a sequência dos temas e rotatividade de professores. Mas, não se deve ficar esperando as mudanças acontecerem, é necessário ser um professor de

mudanças, que tenha habilidades de comunicação, criação de um ambiente propício e de uma relação de confiança entre professor e aluno. E no ciclo de alfabetização dos anos iniciais é fundamental considerar as singularidades, para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade.

5. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como parte fundamental da pesquisa, a metodologia visa responder ao problema formulado e atingir os objetivos do estudo de forma eficaz, com o mínimo possível de interferência da subjetividade do pesquisador.
(SELLTIZ et al., 1965)

Os procedimentos metodológicos, como firmam Barreto; Honorato, (1998) é um conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem executadas ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos. Consequentemente é um norte para que o pesquisador consiga, através destes procedimentos maior eficácia e credibilidade na sua pesquisa.

Para Gil (2007, p. 17), “pesquisa é definida como o (...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionassem respostas aos problemas que são propostos”. As etapas desta pesquisa consistem na análise documental, pesquisa de campo e na aplicação de um questionário, buscando aprofundar o tema abordado.

Do que diz respeito aos procedimentos técnicos, foi feita uma revisão bibliográfica com a intenção de selecionar referenciais teóricos que proporcionem uma visão mais qualificada sobre a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1999, p.71).

Pesquisa bibliográfica é aquela que se desenvolve tentando explicar um problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes: livros, artigos, manuais, enciclopédias, anais, meios eletrônicos, etc. A realização da pesquisa bibliográfica é fundamental para que se conheça e analise as principais contribuições teóricas sobre um determinado tema ou assunto (TREINTA, 2014, p. 67).

Em um segundo momento, após realizar a revisão bibliográfica sobre o tema-problema, uma pesquisa de campo também foi realizada para auxiliar no processo de compreensão e observação dos fenômenos que acontecem na vida real, fundamentada também, no método de investigação através da coleta e análise de dados, uma vez que os sujeitos investigados fazem parte do processo como instrumento primordial para que se consiga atingir os objetivos. A

análise desses dados será a partir de uma fundamentação teórica consistente para proporcionar uma melhor elucidação do objetivo da pesquisa (GIL, 1999).

A pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados (MARCONI & LAKATOS, 1996). De forma geral, a pesquisa de campo se mostra como um instrumento válido para se compreender e se refletir sobre os fenômenos que ocorrem na vida real.

Em relação à abordagem, este estudo enquadra-se na pesquisa qualitativa, uma vez que pretende-se coletar depoimentos dos sujeitos, propiciando uma relação mais próxima entre o pesquisador e os sujeitos, priorizando questionários mistos, aberto e fechado, que facilita a fala do entrevistado. O questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI & LAKATOS, 1996 p.100).

5.1 Local da pesquisa

A Pesquisa foi realizada em uma escola municipal, localizada na zona rural, na Comunidade Quilombola de Gurugi, da Cidade de Conde – PB. Segundo Gonçalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]

Sendo assim, a motivação para a escolha deste local, deu-se através dos estágios realizados nesta escola e por ser próxima do local de residência da pesquisadora.

5.2 Sujeitos da pesquisa e instrumento de coleta de dados

Para Demo (1999, p.16) “em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa foram compostos por cinco professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel que lecionam no ensino fundamental I do ciclo de alfabetização do (1º ao 3º ano).

O instrumento escolhido, questionário, deu-se em função de um melhor aprofundamento na coleta de dados, para registrar, acumular informações e examinar os dados. Pretende-se alcançar, com esse instrumento, a obtenção de informações importantes e compreender as experiências dos envolvidos, tornando a pesquisa mais completa, unindo teoria e prática. Segundo Barbosa (2008), o questionário é uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender as finalidades específicas de uma pesquisa.

Conforme Chizzotti (1998, p. 55), “[...] o questionário consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa”. Sua composição é variada, podendo ser constituído de questões de resposta aberta, fechada ou mista.

O questionário, que deve estar fundamentado nos objetivos da pesquisa, apresentou questões para o reconhecimento dos sujeitos participantes e a partir dos dados coletados foi possível analisar a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização. O questionário aplicado é composto por 10 questões, sendo 8 fechadas e 2 abertas.

Posteriormente à coleta de dados, ocorreu a análise e a discussão dos dados coletados que serão apresentados no tópico seguinte.

5.3 Análise e discussão dos dados coletados

Para se ter um diagnóstico reflexivo, a apresentação, a análise e discussão dos dados coletados foram feitos através das respostas obtidas a partir da aplicação do questionário, as quais serão confrontadas com os contextos teórico-bibliográficos, buscando realizar uma análise comparativa e interpretativa acerca dos dados coletados.

Com as informações obtidas da escola municipal, foi aplicado um questionário misto, em horário previamente combinado com os participantes, com 10 (dez) questões, sendo 8 (oito) fechadas e 2 (duas) abertas, com apenas 5 (cinco) professores das séries iniciais do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), do turno manhã e tarde. A pretensão inicial era abranger o total de docentes - 6 (seis) professores - mas uma não estava presente para responder ao questionário, pois, segundo a diretora, ela estava afastada das atividades laborais, resguardada por atestado médico.

Para uma melhor abordagem dos dados levantados entre os professores, é importante justificar que, para efeito de análise, foram utilizados codinomes para identificar os sujeitos posteriormente, tais como: Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof. 4 e Prof. 5.

Primeiramente, analisou-se o significado do ato de avaliar. Como pode ser visto no quadro I, que apresenta a concepção avaliativa dos professores investigados.

Quadro 1 – Visão do Professor no ato de avaliar:

1) Para você o que significa o ato de avaliar? Pode marcar até duas alternativas.	
Coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos.	01 Professora 10%
Identificar o que foi aprendido ao longo do processo ensino-aprendizagem.	02 Professoras 20%
Analisar o aluno como um todo.	04 Professores (as) 40%
Avaliar o meu trabalho.	03 Professores (as) 30%
Saber se eles entendem tudo o que foi explicado.	0%
Avaliar o aluno é injusto.	0%
Total	05 Professores (as) 100%

Fonte: Levantamento da pesquisa. Abril/2018.

Conforme a visão dos professores no ato de avaliar, como foi observado no Quadro 1, a maioria deles (40%) disseram que significa “analisar o aluno como um todo”. Para Hoffmann (2008), “a avaliação em educação, como princípio ético, deve respeitar, sobretudo, as diversidades dos contextos educacionais, os diferentes jeitos de ser e de aprender do educando [...]”. Portanto, é importante verificar o que o aluno atingiu ou não o conteúdo no decorrer do bimestre, assim como avaliar o próprio trabalho do professor, como afirma 30% dos que responderam. Ainda acrescentaram que avaliação seria saber se eles, os alunos,

entenderam tudo que foi explicado, e, conseqüentemente, se é preciso mudar a prática de ensino.

De acordo com Luckesi (2000, p. 07), “[...] avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer”. Pois o professor é o avaliador, ele quem deve acolher o aluno por essência, pois sem disposição para acolhê-lo não há avaliação.

Verifica-se diante das respostas que todos os professores (100%) afirmam que a avaliação é coerente com os objetivos propostos na disciplina, visto que a avaliação deve ser feita dia-a-dia, através das atividades propostas, com o intuito de saber quais são os conhecimentos e habilidades a serem ensinados, além de conhecer estratégias variadas para avaliação.

Para os alunos dos anos iniciais do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), sugere-se que sejam criadas estratégias variadas para identificar os avanços e dificuldades dos alunos e planejar as ações didáticas relativas a tais aprendizagens. Cabe ao professor, dessa forma, ter parâmetros claros de aprendizagem frente às atividades, com o cuidado para não cair no risco de “tarefas” avaliativas desarticuladas da proposta pedagógica.

Para Hoffmann (2008, p. 55), “é preciso atingir o ponto de equilíbrio. Buscar estabelecer parâmetros avaliativos referentes ao objetivo de o aluno aprender.” Avaliar sem estabelecer objetivos e metas a serem cumpridas não adianta em nada o trabalho do professor, porque, se está realmente pensando no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de seus alunos, o professor tem que propor uma avaliação coerente com os objetivos da turma. Caso contrário, a avaliação ficará sem sentido.

Na medida em que se compreende o papel do professor na sua prática pedagógica, verificou-se que 100% dos professores buscam por diferentes formas de metodologias na hora de avaliar. Significa dizer que todos os professores da pesquisa estão atentos à diversidade de sala de aula, aos diferentes tempos de aprendizagem, buscando atender às necessidades dos alunos, com estratégias de ensino acessíveis a qualquer aluno.

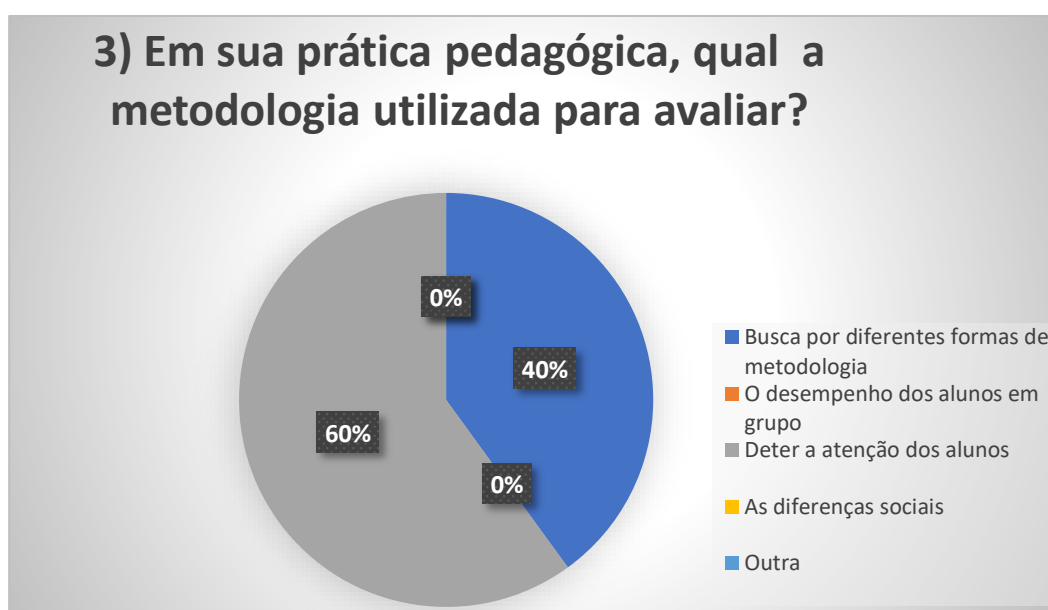
Cabe ao professor, por meio da observação e do diálogo permanente, buscar compreender os alunos, estando sensíveis não apenas ao que eles demonstram saber ou não, mas também às suas características e modos de interagir, suas inseguranças, seus medos e anseios.

No gráfico 1 mostra os resultados sobre quais metodologias são utilizadas para avaliar. No qual 60% responderam que utilizam uma metodologia voltada para deter a atenção dos alunos. E 40% dos professores buscam por diferentes formas de avaliar o aluno, com

metodologias diferenciadas, buscando fazer com que os alunos interajam e tenha o aprendizado.

Desta forma, Hoffmann (2006), destaca que não podemos nos abater, perder nosso entusiasmo diante das incertezas, mas sim fazer a diferença, escutar, dialogar ao invés de “dados objetivos e mensuráveis que se originam de uma visão classificatória e elitista. Deve-se estar atento, quando necessário, utilizar metodologias com recursos diferenciados para desenvolver as competências e habilidades dos alunos.

Gráfico 1 – Metodologia utilizada para avaliar os alunos:



Fonte: Levantamento da pesquisa. Abril/2018

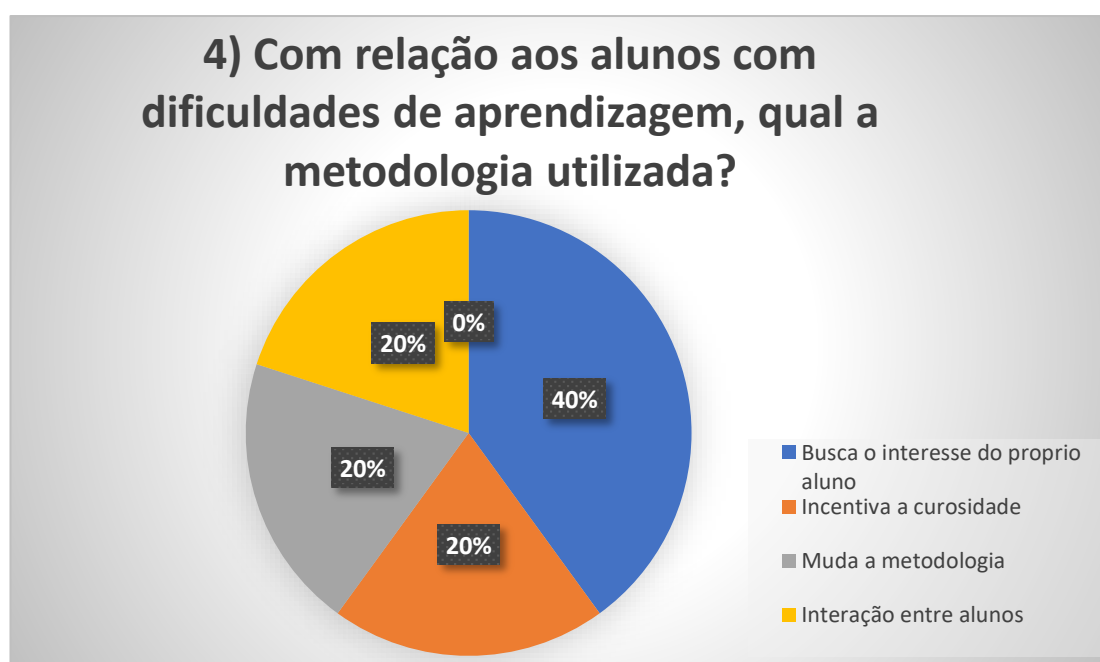
À medida em que, se compreende o papel do professor na sua prática pedagógica, verificou-se que apenas 40% dos professores, buscam por diferentes formas de metodologias na hora de avaliar. Significa esta minoria dos professores da pesquisa, não estão atentos as diversidades dos alunos da sua sala de aula, aos diferentes tempos de aprendizagem, não buscando atender às necessidades dos alunos, com estratégias de ensino acessíveis a qualquer aluno.

Como afirma, Hadji (2001) que uma avaliação só será verdadeiramente formativa se houverem uma comunicação útil, um “esforço para compreender como melhor como as coisas se passam”.

No entanto, cabe ao professor, por meio da observação e do diálogo permanente, buscar compreender os alunos, estando sensível não apenas ao que eles demonstram saber ou

não, mas também às suas características e modos de interagir, suas inseguranças, seus medos e anseios. Sobre essa questão, em relação às dificuldades dos alunos, obtivemos o resultado mostrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Metodologia utilizada para os alunos com dificuldades de aprendizagem:



Fonte: Levantamento da pesquisa. Abril/2018

Diante dos dados, pudemos observar que 40% dos professores da pesquisa utilizam como elemento “o interesse do próprio aluno” para mudar a metodologia dos que estão com dificuldades de aprendizagem. Apesar dessa resposta majoritária, acredita-se que seja necessária a mudança desta prática. Pois, como afirma Hoffmann (1992, p. 67) “a criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida que se deparem com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses”. Portanto, agir como os demais professores que também empataram com 20% cada, para os demais elementos, “incentiva a curiosidade”, “muda a metodologia” e “faz a interação entre os alunos” é de extrema importância partir destes princípios.

Delimitar o que as crianças precisam aprender, torna-se mais clara a ação avaliativa. Ainda assim, é preciso se pensar em quais são as estratégias de avaliação a serem adotadas e quais tipos de instrumentos favorecem mais a identificação do que os alunos aprenderam em relação a determinado conteúdo.

Para obter uma leitura sobre quais instrumentos avaliativos os professores da pesquisa mais utilizam, foi formulado um quadro com os dados obtidos (Quadro 2).

Quadro 2 – Instrumentos avaliativos:

5) Quais instrumentos avaliativos você utiliza para avaliar?	
Prova	0%
Trabalhos individuais e em grupos	01 Professora 14% aprox.
Participação das atividades	04 Professoras 43% aprox.
Criação das atividades	01 Professores (as) 29% aprox.
Outros	14% aprox.
Total	07 Professores (as) 100% aprox.

Fonte: Levantamento da pesquisa. Abril/2018

Dentre os instrumentos avaliativos que os professores utilizam para avaliar seus alunos, como observado no Quadro 2, dois professores citaram mais de um, por este motivo que o total foi de 07 (sete). A participação as atividades com 43% e criação das atividades 29% foram os mais utilizados segundo os professores. E nenhum deles utiliza prova.

Em uma conversa breve com a diretora, antes de serem aplicados os questionários, ela justifica esses dados. “Quando nos referíamos ao ciclo de alfabetização, temos urgência em identificar o que já sabem as crianças, sobre a leitura e a escrita, ou seja, ao iniciarmos o ano letivo, precisamos compreender os aprendizados já construídos.” Para Esteban (2008, p. 83) “os pontos de partida são múltiplos, assim como são diferentes os caminhos percorridos, o que só pode gerar vários pontos de chegada.” Desse modo, são através de diferentes atividades, na prática de alfabetização, tais como: bingo de letras e palavras, formação de palavras com alfabeto móvel, escrita espontânea de palavras, identificação de palavras que rimam ou que começam com o mesmo som, completar palavras com letras ou sílabas,

cruzadinhas, e outras atividades, que podem ser avaliados os conhecimentos e habilidades dos alunos.

Os professores produzem instrumentos apropriados ao que se pretende atingir com seus objetivos, sem causar medos e enganos aos alunos. Só têm a propor uma avaliação de qualidade e bem planejada.

Em relação à realização de um *feedback* para esclarecer a nota dada para o aluno, no momento da entrega das provas e de outros instrumentos, como pode ser observado no Quadro 3, a maioria dos professores responderam que não realizam momentos para dar *feedback*.

Quadro 3 – Prática do *feedback*:

6) No momento da entrega das provas, trabalhos, entre outros, você realiza um <i>feedback</i> para esclarecer a nota atribuída?	
Sim	02 Professoras 30%
Não	03 Professores (as) 70%
Total	05 Professores (as) 100%

Fonte: Levantamento da pesquisa. Abril/2018

Diante do universo pesquisado, 70% dos professores responderam que não acham importante dar esse *feedback* e por este motivo não dar o retorno para os alunos. Mas, é preciso dar o *feedback* no retorno do processo avaliativo ao aluno, e espaço para este solicitar esclarecimentos. Segundo Vasconcellos (1998, p. 70), “[...] isto é o mínimo que se espera numa relação democrática de ensino”.

O professor, criando este hábito de dar o retorno para o aluno, pode perceber a real necessidade para a aprendizagem e auxiliar no planejamento para ajudá-los a se superar. Desse modo, de acordo com Vasconcellos (1998), “o professor deve fazer autoanálise para saber se há necessidade de rever sua forma de ensinar aquele conteúdo”. É preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que os alunos estão aprendendo neste processo de alfabetização.

Pode ser observado no gráfico 3, que demonstra que 60% diz que acham importante dar o *feedback* e 40% não acham relevante a prática do *feedback*. Demonstrando contraditório a sua prática avaliativa, considerando-o importante, mas não exercem o *feedback*.

Assim é imprescindível dar o feedback para o aluno, para apontar os pontos de melhoria e orientá-los quando não atingirem aos objetivos. Assim, o professor também, reorienta a sua tomada de decisões durante a realização do ensino. Quando o processo de comunicação é estabelecido, ou seja, através da troca de uma informação ocorre a interpretação de uma mensagem, conclui-se que a comunicação foi efetiva (PAIVA, 2003).

Gráfico 3 – Importância do *feedback*:



Fonte: Levantamento da pesquisa. Abril/2018

Em decorrência, com esta tomada de decisão, é importante este *feedback*, dando a oportunidade de o aluno expressar a maneira como ele entendeu aquele determinado conteúdo, para que se adote instrumentos mais adequados.

No quadro 4, referente a representação da nota no sistema avaliativo, observa-se que as respostas são bem diversificadas. Percebe-se que os professores, mesmo sendo no ciclo de alfabetização das séries iniciais do ensino fundamental, tem a nota como algo que deve representar a aprendizagem do aluno.

Sendo que a avaliação é ela é dinâmica quando, a partir dela, o professor constata o que não foi apreendido e busca, junto com o aluno, alternativas para suprir suas dificuldades. Assim, a atividade de avaliar, no âmbito escolar, caracteriza-se como um meio de ajudar o aluno na construção de um resultado positivo. Sobre esse tipo de avaliação que não comporta julgamento, mas colaboração. A forma pela qual o resultado é expresso, através de uma letra ou um numeral, isoladamente, não representa claramente os resultados obtidos. Grillo (2010, p. 25) afirma que:

Mais importante do que a forma pela qual o resultado é expresso, conceito ou nota, é o conteúdo que essa comunicação necessita veicular e o alcance dos objetivos pretendidos, informando sobre a aprendizagem do aluno. É, pois, indiferente a utilização de nota ou conceito, desde que comuniquem o seu significado.

Logo, a dinamicidade da avaliação, será capaz até, de potencializar a aprendizagem do aluno, através de integrá-lo no processo avaliativo e conscientizá-lo de que ele deve tomar parte da construção e evolução da sua própria aprendizagem.

Quadro 4: Representação da nota no sistema avaliativo:

8) O que a nota representa para você?	
Consequência do aprendizado	01 Professora 20%
Resultado do ensino	01 Professora 20%
Esforço-recompensa	0%
Representa mais para os alunos e pais dos alunos	01 Professora 40%
Outros	01 Professor 20%
Total	05 Professores (as) 100%

Fonte: Levantamento da pesquisa. Abril/2018

As respostas são bem diversificadas a respeito do que a nota representa para os professores dentro do sistema de avaliação. Para 40% dos professores, a nota representa mais para os alunos e pais dos alunos. Ressaltando a resposta do PROF 1, faz parte dos 20% “outros”, a nota “é a parte quantitativa do sistema”. Para as demais, a nota é uma consequência do ensino e resultado do ensino e nenhuma respondeu “esforço-recompensa”.

Com relação à avaliação, para Luckesi (1999, p. 150), “ela só faz sentido, na medida em que serve para diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos”. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. O importante não é atribuição de notas, e sim, possibilitar que a avaliação valorize a reflexão do aluno.

Avaliar a aprendizagem do aluno não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem. A avaliação é um processo contínuo que exige um acompanhamento do desenvolvimento do aluno, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este aluno pode obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras, para que não venha exercer uma prática avaliativa, como processo acabado, com um começo específico e um fim determinado.

Finalizando, para atingir os objetivos propostos da pesquisa, analisando as respostas dos professores em relação com o que eles fazem com os resultados da avaliação, as informações foram compiladas no Quadro Temático 1.

Quadro temático 1 – Resultados da avaliação

PERGUNTA	RESPOSTAS	
O que você faz com os resultados da avaliação?	Prof. 1	“Com os que não obtiveram um resultado positivo, trabalhar mais para que eles alcancem, para mim, avaliar a metodologia aplicada com eles.”
	Prof. 2	“Registra na caderneta.”
	Prof. 3	“Faço uma reflexão da minha metodologia e dos resultados obtidos pela turma, buscando diferentes formas de metodologia.”
	Prof. 4	“Os resultados, serve de base para desenvolvimento das atividades propostas em sala, para traçar objetivos para turma.”
	Prof. 5	“Analiso o nível de aprendizagem dos alunos.”

Fonte: Levantamento da pesquisa. Abril/2018

Conforme os apontamentos dos professores em relação aos resultados da avaliação, 80% correspondem avaliar à metodologia aplicada. O Prof. 1 afirma “com os que não obtiveram um resultado positivo, trabalhar mais para que eles alcancem, para mim, avaliar a metodologia aplicada com eles.” E a Prof. 2 diz que “Faço uma reflexão da minha metodologia e dos resultados obtidos pela turma, buscando diferentes formas de metodologia.”

Os demais 20% analisam o nível de aprendizagem. O Prof. 5 afirma que “Analiso o nível de aprendizagem dos alunos.” Outros 20% desenvolvem atividades propostas em sala

para traçar objetivos para turma. O Prof. 4 mostra que “Os resultados, serve de base para desenvolvimento das atividades propostas em sala, para traçar objetivos para turma.” E 20% registram na caderneta conforme a Prof. 2 “Registra na caderneta”.

Nesta perspectiva, a minoria dos professores não avalia para refletir sobre o nível de qualidade do seu trabalho escolar e a aprendizagem dos alunos. Para tal, o professor deve ser comprometido, responsável e seguro de sua postura na prática avaliativa, para encarar a avaliação como um processo orientador e interativo, como forma de diagnosticar os avanços e as dificuldades dos seus alunos transformando-as em um indicador para o replanejamento do seu trabalho.

Paulo Freire (1996) delimita uma visão sobre o ato de avaliar que podemos intitular de “libertador”, ele diz:

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender. (1996, p. 65)

Desta forma, avaliar para libertar, é tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, é acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, com o intuito de constatar progressos, dificuldades e, também, reorganizar o trabalho docente.

Os demais 20% analisam o nível de aprendizagem, Prof. 5 “Analisar o nível de aprendizagem dos alunos.” desenvolvem atividades propostas em sala para traçar objetivos para turma, Prof. 4 “Os resultados, serve de base para desenvolvimento das atividades propostas em sala, para traçar objetivos para turma.” E registram na caderneta conforme a Prof. 2 “Registra na caderneta”.

Nessa medida, a avaliação segundo Méndez (2002, p.19) “é espaço de mediação/ aproximação/ diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos”. Ou seja, a maneira como o aluno aprende, passa a ser mais importante, do que se aprende, pois, esta aprendizagem, capacita-o para aprender continuamente no cotidiano, rumo a uma maior eficácia do trabalho do professor e consequentemente a melhoria dos resultados dos alunos.

Para finalizar, no quadro temático 2, estão transcritas as respostas dos professores, como eles definem a avaliação da aprendizagem.

Quadro temático 2 – Definição da avaliação da aprendizagem:

PERGUNTA		RESPOSTAS
Como você define a avaliação da aprendizagem?	Prof. 1	“Como muito importante, pois através desta ferramenta podemos enxergar melhor os resultados evolutivos dos alunos e consequentemente avaliar nossas metodologias de ensino, visando sempre a melhor aprendizagem de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.”
	Prof. 2	“Avaliar a aprendizagem dos alunos.”
	Prof. 3	“Avaliar a aprendizagem dos alunos e o meu ensino.”
	Prof. 4	“Avaliar o desenvolvimento da turma.”
	Prof. 5	“Avaliar o nível de aprendizagem dos alunos de acordo com a metodologia utilizada, desta maneira podendo modificar a metodologia quando não sendo eficaz.”

Fonte: Levantamento da pesquisa. Abril/2018

Logo, a maioria deles definem a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta para avaliar a aprendizagem dos alunos e a sua prática avaliativa. Uma vez que, conforme, a Secretária de Educação básica (SEB/ MEC 2012), a avaliação da aprendizagem, deve assumir como princípio processual, diagnóstica, participativa, formativa e redimensionadora ação pedagógica, uma vez que, elabore instrumentos e procedimentos de observação, registro, reflexão da prática constante no ensino aprendizagem, para romper com a prática tradicional, de uma avaliação limitada a resultados finais, traduzidos em notas ou conceitos, com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes.

Ressalva-se, como exemplo, o Prof. 1 que define a avaliação como uma ferramenta essencial para refletir sua prática avaliativa e caso a metodologia utilizada, não sendo eficiente ele tem à disposição em modifica-la, assim ele aponta: “Como muito importante, pois através desta ferramenta podemos enxergar melhor os resultados evolutivos dos alunos e

consequentemente avaliar nossas metodologias de ensino, visando sempre a melhor aprendizagem de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.”

Avaliar é um processo com diversas etapas, que permitem apontar, em um determinado momento e situação, o que pode ser feito para garantir a aprendizagem dos alunos, desde que avalie a sua prática avaliativa.

No entanto, o professor revelar novas práticas avaliativas no cotidiano escolar, só é possível quando ele assume a sua postura reflexiva, em querer favorecer e trocar ideias com outros professores, para repensar ações e discutir alternativas para a aprendizagem significativa do aluno. Agregar novas perspectiva só é possível quando compreendo meus próprios pensamentos e apreendo o de outros, isto é, quando habilito possibilidades de consciência. (SOUSA, 1991).

Para isso, o professor também precisa de muitas habilidades. Demo (1999) lembra que o professor deve ser capaz de desenvolver na criança a capacidade de raciocínio, de posicionamento, tornando-o desafiador, provocador e instigador.

Para tanto, é um desafio que também deve ser enfrentado pelos professores, como Hoffmann (2006) afirma que muitos são os desafios para se colocar em prática uma avaliação mediadora: famílias que não aceitam a abolição das notas e médias; adoção de apostilas que acaba que o professor não decide as atividades, a sequência dos temas e rotatividade de professores.

Mas, não deve-se ficar esperando as mudanças acontecerem, é necessário ser um professor de mudanças, que tenha habilidades de comunicação, criação de um ambiente propício e de uma relação de confiança entre professor e aluno, para considerar os tempos de admirar, refletir e reconstruir da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização, para que sejam respeitadas as singularidades, os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem escolar, é um tema bastante explorado por vários autores, mas que ainda há uma série de problemas que precisam serem investigados com o intuito de minimizá-los ou superá-los.

Através do objetivo geral da pesquisa, que buscou identificar como ocorre o processo de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, espera-se que este trabalho possa provocar reflexões constantes para os professores e para os estudantes da área educacional e assim contribuir na sua formação acadêmica e profissional.

Através dos objetivos específicos que identificam a prática avaliativa adotada pelos professores, foi possível perceber que a prática avaliativa de alguns professores, que se dizem ter uma postura ética, é contraditória, pois ainda exercem comportamentos de “aplicadores” avaliativos, sem reflexão do seu trabalho pedagógico.

Sendo assim, a prática avaliativa apresenta-se como um desafio que exige, principalmente por parte do professor em sua prática pedagógica, verificar continuamente, se as atividades por ele planejadas, oportunizaram ao aluno construir realmente um conhecimento significativo. Desafios que devem ser enfrentados, mesmo quando os meios favoráveis entre os pares de trabalho não beneficiam para a transformação da prática pedagógica.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para futuras pesquisas sobre o mesmo tema, com o intuito de enriquecer ainda mais a consolidação da caminhada dessa temática.

De forma geral, nesta pesquisa foi possível inferir que, mesmo os professores com uma vasta experiência em sala de aula ainda não conseguem avaliar com um olhar reflexivo-construtivo, articulado com o seu compromisso, para atualizarem-se sempre que possível.

Dessa forma, a busca por contínua Formação Continuada é de suma importância para recriar a prática avaliativa com instrumentos avaliativos diversificados, pois como foi constatado nesta pesquisa, muitos professores não utilizam outros instrumentos avaliativos, quando se deparam com a ineficácia de alguns deles, divergindo, portanto, do replanejamento do processo ensino-aprendizagem que deve orientar todo docente.

Assim, almeja-se, que este trabalho contribua para que os professores possam refletir sobre quais instrumentos avaliativos utilizar, de acordo com cada turma, e forneçam adequados *feedbacks* aos seus alunos. Sabe-se que não há uma fórmula perfeita de avaliar, mas há, no ato avaliativo, um trabalho que depende de um conjunto de informações e decisões de extrema

importância, que devem ser alimentados por humildade, ousadia e seriedade, a fim de que os professores possam investir cada vez mais na sua atuação profissional, exercendo uma prática avaliativa voltada para a aprendizagem significativa do aluno e para o redirecionamento da sua prática pedagógica, quando detectar necessidade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A dimensão pedagógica da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO, 24. Anai... Caxumba: ANPED, CD, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 27 de fev. de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 de fev. de 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNE – Situação das Metas dos Planos de Educação**: Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 de Mar. de 2019.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CONCEIÇÃO, J. L. M. **A avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. **Revista Educação Pública**, ISSN: 1984-6290. Revista Educação Pública, 2009
- CURY, A. **Maria, a maior educadora da História**. Rio de Janeiro. Editora Planeta, 2007.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.
- CONCEIÇÃO, J. L. M. **A avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. **Revista Educação Pública**, ISSN: 1984-6290. Revista Educação Pública, 2009.
- ESTEBAN, Maria T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ESTEBAN, M. T. HOFFMANN, J. SILVA, J. F. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo** – Porto Alegre: Mediação, 2003. 112p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (Col. O Mundo, Hoje). V. 21. 184 p.

FREIRE, Madalena. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/ Secretaria Municipal de Educação/ Divisão de Educação Escolar, 1989. (mimeo)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GRILLO, Marlene Correro. Gessinger, Rosana Maria. Freitas, Ana Lúcia Souza de. **Por que falar ainda em avaliação?** ... [et al.]. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 130 p.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação infantil – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. p.152, ed. Mediação. Porto Alegre 2012.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade. 1993. 200p.

HOFFMAN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2ª edição, 2006, 192p.

HOFFMAN, Jussara. **Contos e Contrapontos: do Pensar ao Agir em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento X Construção**. 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 1996

LUKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

LUKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MELCHIOR, M. C. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação**. Novo Hamburgo: s.ed,1998.

MÉNDEZ, Álvarez J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de: Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MIRANDA, M. M. A. **A produção de texto na perspectiva da teoria da emancipação**. Presença pedagógica. n. 1. 18-29, 1995.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro**/ Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 152p.

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre. ArtMed, 1999.

RUDIO, F., V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 24ª edição. Petrópolis, Vozes, 1999.

SARMENTO, P. (2004). **Pedagogia do desporto e observação**. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.

SANTANNA, Ilza M. **Porque avaliar? Como avaliar: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEPÚLVEDA, Denize; DAVID, Leila Nivea BruzziKling. **(Re)pensando a prática avaliativa na formação e na atuação do professor**. Disponível< <http://www.faetec.rj.gov.br/democratizar/v2-n2>>2008.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, J. F. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo** – Porto Alegre: Mediação, 2003. 112p.

SOUSA, Clarilza P. de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. (2014); "Methodology of bibliographical research using multicriteria decision-making methods." *Production*, v. 24, n. 3, p. 508-520.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por umas práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS
CURSO DE PEDAGOGIA
PESQUISA EDUCACIONAL

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado (a) professor (a), eu, Beatriz Santos de Oliveira Araújo, estudante Concluinte do curso Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, estou realizando um trabalho de pesquisa intitulado **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: TEMPOS DE ADMIRAR, REFLETIR E RECONSTRUIR** Sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marlene Helena de Oliveira França, visando cumprir uma exigência acadêmica, como requisito de avaliação da disciplina de Pesquisa Educacional ministrada pela mesma.

Necessito de sua atenção para preencher este questionário e pretendo verificá-lo, para identificar e analisar como ocorre o processo de avaliação nas séries iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização.

Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados informados.

João Pessoa, ____ de _____ de 2018.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____

Sexo: Masc. () Fem. ()

Idade: _____

Formação: _____

Série que leciona: _____ Turno: _____

Quanto tempo você trabalha na sua função atual? _____

1- Para você o que é avaliar os alunos?

- ☐ Coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos
- ☐ Identificar o que foi aprendido ao longo do processo ensino-aprendizagem
- ☐ Analisar o aluno como um todo
- ☐ Significa avaliar o meu trabalho
- ☐ Saber se eles entendem tudo o que foi explicado
- ☐ Avaliar o aluno é injusto

2- A avaliação adotada na turma é coerente com os objetivos propostos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3- Em sua prática pedagógica, qual a metodologia utilizada para avaliar?

- ☐ Busca por diferentes formas de metodologia
- ☐ O desempenho dos alunos em grupo
- ☐ Deter a atenção dos alunos
- ☐ As diferenças sociais
- ☐ Outra_____

4- Com relação a atenção dos alunos com dificuldades de aprendizagem, qual a metodologia utilizada?

- ☐ Busca o interesse do próprio aluno
- ☐ Incentiva a curiosidade sobre o assunto
- ☐ Muda a metodologia usada
- ☐ Faz a interação entre os alunos
- ☐ Outra_____

5- Quais instrumentos avaliativos você utiliza para avaliar?

- ☐ Prova
- ☐ Trabalhos individuais e em grupos
- ☐ Participação das atividades
- ☐ Criação e execução das tarefas propostas
- ☐ Outros _____.

6- No momento da entrega das provas, trabalhos, entre outros, você realiza um feedback para esclarecer a nota dada?

☐ sim

☐ não

7- Você acha importante dar esse feedback?

☐ sim

☐ não

Justifique:_____

8- O que a nota representa para você?

☐ Consequência do aprendizado

☐ Resultado do ensino

☐ Esforço – recompensa

☐ Representa mais para os alunos e pais dos alunos

☐ Outro_____.

9- O que você faz com os resultados da avaliação?

10- Como você define avaliação da aprendizagem?
